

教育基礎と教育実践とのあいだ

－教職の理論と実践を結ぶもの－

菱 刈 晃 夫

はじめに

教職に就く、つまり「学校の教師」になるためには、教育職員免許法に定められた教育課程すなわち教職課程を履修し、教員としての資格＝免許を取得しなければならない。教員とは、学校において教育活動に従事する職員であり教師であるが、いわゆる「先生」と呼ばれている。俗にセンセイと称される職業は他にも数多くあるが、ここでは「学校の先生」であり、学校には主に幼稚園、小学校、中学校、高等学校が想定されている。こうした学校で先生となるには、大学の教職課程で必要な単位を取得しなければならない。

教職課程とは「教育職員免許法および同施行規則にもとづき、免許状授与の所要資格を得ることのできる教育課程をもつ大学・学部などの中の教育組織」¹である。戦後の日本には、「大学における教員養成」と「免許状取得の開放制」という二大原則の下²、教員養成を主たる目的とする大学や学部以外にも、こうした教職課程が設けられてきた。が、現行では課程認定の申請を行い、中央教育審議会初等中等教育分科会の諮問を経て、文部科学大臣が課程認定を行うようになってきている。

一例として、本学をあげてみよう。教職課程情報公開サイトには³、教職課程の履修について、次のように記されている。

小学校・中学校・高等学校・幼稚園（以下学校という）の教育職員（教諭・養護教諭・講師など。以下教員という）になるためには、教育職員免許法に定められた免許状を取得することが必要です。教職課程は、教員免許状を取得するために設けられている課程であり、教員を志望する学生は必ずこの課程を履修して免許状を取得しなければなりません。

有能な職能人の育成は大学に課せられた重要な役割であり、すぐれた教員の育成も、また大学が担う重要な要件の一つであり、使命であります。このような大学の使命に基づいて、本学の教職課程は、専門職としての教員に必要な資質・能力を養い、高い学識と実践力や強い倫理観と使命感をもち、技量の優れた人間性豊かな教員の育成を目的としています。同時に生涯教育・生涯学習の観点に立って、広く教育指導者としての優れた人材を育成しようとしています。

このような教職課程の理念に基づき、本学では、学部・学科・専攻の専門性に応じて、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・養護教諭の教員免許状を幅広く取得できるように配慮しています。

また、教職課程は、卒業に必要な各学部の専門教育以外に、教員免許取得に必要な科目を履修し単位を修得する必要がありますので、真剣に取り組んでください。

下線部は赤字でとくに強調されている箇所である。この教職課程の主要部分は、「教職に関する科目」と「教科に関する科目」からなり、相当数の単位を取得する必要がある。以下、筆者の担当科目を例に見てみよう。

まず、教育基礎に関する科目として、法令科目区分第三欄「教育の基礎理論に関する科目」に相当する「教育基礎論」が、必修として開講されている。これには「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を内容として含める必要があるとされる。

次に、教育実践に関する科目として、同第四欄「教育課程及び指導法に関する科目」に相当する「教育課程論」が、やはり必修として開講されている。これには「教育課程の意義及び編成の方法」を内容として含める必要があるとされる。さらに、「道徳の指導法」、「特別活動の指導法」を内容として含めた「道徳教育の理論と実践」、「特別活動の理論と実践」が必修として開講されている。

加えて、同第五欄「教育実習」についても担当してきたし、同第六欄「教職実践演習」にも参与している。

ところで、教員免許取得を可能にする教職課程の申請や設置については、このように法令を通じて体系的に組織され、その運用は近年ますます厳しいものとなりつつあるが⁴、やはり以前より指摘されてきた教員養成上のいくつかの課題は、相変わらず未解決のままであるといわざるをえない。そのひとつは「開放制」による免許取得の根本を揺るがしかねない、大学が教員の養成に果たすべき役割に関する問題である。

教員養成 (teacher training) から教師教育 (teacher education) へと、今日の教職にはさらなる成長と発展が望まれているが、ここで問題になるのは常に、大学ならではの学問的基礎や教養と教職に関する専門科目との相互の有機的な関わりである。「教職に関する科目」内においてですら、先の第三欄「教育の基礎理論に関する科目」と第四欄「教育課程及び指導法に関する科目」との相互的な有機的関わりは、果たして実現されているであろうか。ましてや第五欄「教育実習」との関わりはどうか。これは教職課程を履修する学生に対する問いかけであると同時に、これを担う大学の教師自身に対する問いかけでもある⁵。

小論では、1節で教育基礎と教育実践とのあいだに横たわる問題を明らかにし

た後、2節で教育基礎を学ぶことの意義を再確認し、3節でこの二つのあいだの相互循環を可能にする「教育実習」に向けた具体的方策の一端を示したい。最終的に、教職課程での学習は総じて「教職実践演習」においてチェックされるべき養成段階での「教員としての最小限必要な資質能力」⁶の形成に資するものでなければならないが、教員養成に携わる大学教員は、このエッセンスをどう育成するのか。「教育実習」においてのみならず、教職の理論と実践を結ぶものとは、いったい何なのであろうか。

1節 教育基礎と教育実践—教職の理論と実践のあいだにある問題—

戦後の日本の教員養成は、先述したように、戦前までの国家主義に基づく師範学校による養成への反省に立ち、「大学」における養成と「開放制」を原則としてきた。しかし、現実には教育（学）研究中心の大学（旧帝大）の教育学部と教員養成大学や学部との分離や⁷、法令科目区分にしても、1998年の免許法改正で第二欄「教職の意義等に関する科目」が新設されたものの、次に第三欄「教育の基礎理論に関する科目」として「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」が上位に置かれ、その下に各教科教育法—指導法に関する科目—や生徒指導、さらに教育実習などの実践的な科目が配置されているように、理論と実践とのあいだの区別は明らかである。佐藤によれば、こうした教員養成における権力構造には、近年「反省的实践家」（reflective practitioner）としての教師教育が求められるなかで変容が迫られているという⁸。

しかし、現実には教育の基礎と教育の実践とのあいだにある溝は、むしろ「実践的指導力」という「プラスチック・ワード」—意味が曖昧であるにもかかわらず、その語を用いればあたかも筋が通っているかのような印象を受ける言葉—がますます幅を利かすなかで⁹、教育の基礎や理論に対する欲求やニーズを大きく低下させている。求められるのは「即戦力」あるいは「実践的指導力」のみ。ここに教育についての哲学や思想などは必要とされていない。つまり、戦後70年を経て現在でも大学における開放制による教員養成は原則として保たれてはいるものの、その内実は近年とくに形骸化しつつある。

その原因の大本には、じつは教員養成機関がかつて師範学校から高等教育機関—大学—に格上げされたことによる旧来からの対立がある。それは「学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える『アカデミシャンズ』と、教員としての特別な知識・技能を備えることこそ優れた教員の第一条件と考える『エデュケーショニスト』との対立」¹⁰である。かつては学問研究重視のアカデミシャンズの勢力が大きく、こうした傾向はいわゆる「文学部」と称されるような伝統的な学部においては今日でもなお有力であるが、そこでは「予定調和—専門知識を教えれば、後は学生が、自分でそれを統合する」とか、「なわばり無責任論—自

分の教えるところには責任を持つが、他は知らない」といった教員養成が是認され¹¹、これが近年の教師教育改革のターゲットとしてやり玉にあげられることになる。

さらに、1998年の免許法改正により小学校教員養成においても課程認定の規制緩和が進められた。結果として小学校教諭一種の課程認定をえる私立の一般大学や学部は、2000年（改正法の適用時）45校であったが、2010年には154校に達しており、新規採用された教員に占める教員養成系大学・学部出身者の割合は低下を続けている¹²。これは小学校教員養成の急速な規制緩和とともに、大学全入時代において質の保証がこれまで以上に求められる事態へと繋がる¹³。こうしたなか、たとえば東京都では2004年より東京教師養成塾を開講し、大学での学習に抵触しない限りとされてはいるものの、独自の教員養成に取り組み始め、同じような試みは他の教育委員会でもなされ始めている。

このような動きの背景には、もちろん大都市部を中心にした教員の大量退職・大量採用、そして量と質の両面から優れた教員の確保という課題があるが¹⁴、さらに金子は「人々が教員の養成段階に何を求めるのかというまなざしの変化」¹⁵を指摘している。すなわち、かつてのような「予定調和」的で「なわばり無責任論」的な教員養成を認めるほどの余裕が、今の学校現場にはなくなりつつあるということである。金子によれば、養成段階でのまなざしの変化は「教員の資質能力」の捉え方の変化にあらわれているという¹⁶。

これは1987年の教養審「教員の資質能力向上方策等について（答申）」に「実践的指導力」という文言が登場したことに始まる。「実践的指導力」とは、決して単数の「力」ではなく複数の「諸力」から成り立っている。「実践的指導力」は五つの要因から構成されていた。

- ①教育者としての使命感
- ②人間の成長・発達についての深い理解
- ③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情
- ④教科等に関する専門知識
- ⑤広く豊かな教養

これを踏まえて1997年の教養審「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」では、「養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力」として「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」が示され、ここに「即戦力」が重視されるようになる。この「（実践的指導・即戦）力」—正確には「諸力」—を確実なものとするため「教職課程の質的水準の向上」や「教職大学院」制度の創

設が続き、教職課程では新たな必修科目「教職実践演習」が2010年度入学生より導入され現在に至っている。また「教職課程の質的水準の向上」のため「課程認定」の審査についてさえも、シラバスや担当科目と教員の教育・研究業績の適合性に関するチェックが従来よりも厳格化されてきている¹⁷。教職大学院については、実務家教員を必要専任教員の4割以上置くことが規定されている。

こうして教育基礎と教育実践とのあいだの歴史的・構造的な溝は解消されることなく、むしろ教育実践、すなわち実践的指導力の養成が優位となるなかで、教育基礎はその地盤を大いに低下させている。アンケート調査に基づいて諏訪は、教職志望意識の強い学部生と新卒初任の教員たちが圧倒的に望む「実践性」の内実について、次のように指摘している。

授業担当者に関しては「実践経験のある指導者」を望み、授業内容に関しては模擬授業やグループワークを好み、座学・講義を否定する傾向が明確である。これは端的に言えば教職志望意識の強い学部生と、新卒初任の教員たちの望む教員養成機関が限りなく、「専門学校」であることを意味している。言い換えれば、「大学における教員養成」原則に基づき、学士学位を持つ人材を教員の基礎資格としていることの意味、「学識ある専門職」としての教養の大切さ、といったことはこの回答者群の前で説得力を失っているのである¹⁸。

しかし、改めていわれるまでもなく教育とは実践であり、わざわざあえて「教育臨床」¹⁹などという言葉を用いるまでもなく、目の前にいる子ども一人ひとりに対する意図的意識的な行為であることは周知の通りである。

では、そこになぜ教育の基礎について取り上げる科目、つまり教育基礎論や日本教育史や西洋教育史が必要とされるのか。あるいは、教育という実践や行為に対する反省としての教育哲学が必要とされるのか。教育実践や行為のなかの反省（reflection-in-action）としての哲学的思考については3節で扱うが、それらの営みそのものに対する全体的かつ本質的反省（reflection-on-action）としての教育哲学や思想や歴史が、なぜ大学における教員養成においては「教育の基礎理論に関する科目」として認められ求められてきたのか。諏訪が述べるように「もちろん、この要請される『実践性』にすぐに応じることが改革課題なのではない。ただし、このような志向性が大学で教員養成教育を受け、教員となっていく者に支配的であることは前提として踏まえるべきであろう」²⁰。これについて岩田も、こう言及している。

課程認定の運用強化がなされ、教員養成に目的付けられた教育組織やカリ

キュラムの中で養成教育を受けた若者たちは大学における教員養成教育のカリキュラム全体への認識を欠いたまま、とりあえず「実践的」であるとされるプログラムを即物的に求める傾向にあることが、この調査からは浮かび上がっている²¹。

ゆえに、戦後70年の節目に当たる今日の教員養成が再び「専門学校」を志向し、ひたすらハウ・ツーとしての「すぐに役立つ」とされる教育方法へと傾斜し、大学ならではの「教養」(παιδεία, humanitas)²²—人間存在に関わる全てのものごとの原理や本質や事実についての探究成果—を無用とする「反人文主義的」²³な傾向性を押さえた上で、それにもかかわらず改めて大学での教職課程において教育基礎を学ぶことの意義について、次に確認しておきたい。

2節 教育基礎を学ぶ意義—教育実践をより豊かにするために—

通例、法令科目区分第三欄「教育の基礎理論に関する科目」に相当する（本学では）「教育基礎論」は必修として「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を内容として含めながら1年次に配当されている。基礎から応用さらに発展へ、という一般的な発想に由来する学年配当と思われるが、実際には「教育の基礎理論に関する科目」は人生経験に根差したもっとも本質的な内容を扱うがゆえに、これを自己存在への「問い」に目覚めていない人々に「分かりやすい授業」にして理解させることは極めて難しい。振り返ってみよう。

人間は生活のあらゆる領域に渡って日々をルーティーンワーク化して送っている。つまり、わたしたちは無意識の内に生活を習慣化し、その世界の内々に馴染んでしまう。とくに意識することなく朝はたいてい決まった時刻になると起き、いつものように仕事に出かけ、そして帰ってきて、といった日常の繰り返し。毎日が慌ただしく過ぎ去っていく。教師の場合なら、いつものように授業を行い、いつものようにさまざまなトラブルに対処し、たまには救われると思われるようなよいこともあるとはいうものの、またいつものように不快な思いや空しさを感じ、そしていつものように適当に憂さ晴らしをしながら、これもみな生活の糧のためと再び自分に言い聞かせて一日が終わる。同じく、学生にとっても人それぞれのルーティーンがあり、多くの学生はのんびんだらりとした日常的習慣に埋没してしまう。教職を志望していると「自称」する学生の多くもそうなりがちである。

教育という仕事、あるいは教師という仕事において、これをできるだけ無事に無難に乗り切るための上手い方法はないか、とハウ・ツーを捜し求めるのは、生物としてできるだけ上手く環境に適応し、なるべく余計なエネルギーは節約して楽に生き延びようとする生命の本性に適った運動である。生命の根本には生きようとするコナトウス—「生きる力」—があり²⁴、これはどこまでも自己を保存し

ようと努力する。まずは自分、次いでその家族たちが上手く生き延びていくのに何かもっと上手い方法や術はないか。こうしたテクニックを求めると自体は決して悪ではなく、むしろ動物としての人間の自然に適った活動である。だが、ものごとの基礎や原理への精神的哲学的探究は、これとは意識の志向性を異にする。

ハウ・ツーでも上手くいかない習慣的な教育的日常—ここでは教師としての生活の日常—に亀裂が走るとき、つまり習慣的なルーティーンワークに破れが生じるとき、ここにもものごとの基礎や原理、すなわち始原への問いが頭をもたげる。基礎的な本質への問いは「そもそも」から開始される。その最大の問いは、自己の存在そのものに関わる問いである。自分はなぜこのようにして今ここにいて、これをしているのか。そもそも、なぜ生まれてきたのか。なぜ生きるのか。そして、死ぬのか。いつか自分が死ぬことを知りながら生きざるをえない動物としての人間の苦しみ。実存的な問いである。ここで意識のベクトルは外へとではなく、内へと向かう。

自己意識が、仕事としての教育であれ何であれ、自分の外側に向かってコナトゥスに駆動され、ひたすら即物的で実践的な術やマニュアルを求め続けているときには、こうした問いは生じてくる隙間もない。しかし、習慣的な教育的日常が上手く循環しなくなるとき、つまり上手くいくと思われたハウ・ツーで対処できなくなる事態が生じるとき、さらには対処療法的なテクニックのみを追求し、結果としてこうした技術による成果がそもそも何を目的としているのか、という自己が生きて行為することそのものに対する—多くは空虚感を伴う—疑念や反省が生じるとき、ここに教育に対する基礎的な問い、原理的かつ始原的な問いかけが生じる。そもそも、教育とは何か。これは自己の存在そのものを相対化し、その存在の意義自体をも問いかける「実存的な危機」²⁵を伴う問いである。教育基礎論の中心には、こうした問いかけがある。

しかるに、こうした実存的な問いがまだ生じてくる余地のないところに、たとえば教育基礎論への興味や関心は、どれほど喚起されるであろうか。じつは大学1年生向きに開講される「教育の基礎理論に関する科目」は、さまざまな術による実践を経た後に、習慣的な教育的日常に支障が生じ、そこでふと自己意識が我に還る—実存に目覚める—ときに、初めてその面白さに気づく科目といえよう。あるいは、これまでの人生において、今ここにこうして生きていることそのものに対する問いが生じる—やはり実存に目覚める—ときに、初めてそのニーズが感じ取れる科目といえよう。基礎や原理や本質への問いかけとは、すべからく物事の始原（principium）を見極めると同時に、終極にある目的（finis）を予感する精神運動である。これは、他の動物とは異なる人間にしかできない生の在り方を暗示している。

哲学的人間学を説いたプレスナー（Helmuth Plessner, 1892-1985）は、こう

した人間の在り方・生き方を「脱中心性」(Exzentrität) という概念を用いて説明している。

動物の生命が中心的 zentrisch だとすれば、人間の生命は、中心化 Zentrierung を突破することはできないが、それと同時にこの中心化を超えているから、脱中心的 exzentrich である²⁶。

人間という生物の中心には我が^{エゴ}があって、これを突破することは到底できないが、しかし、これを絶えず突破して相対化する機能^{はたらき}が人間の精神には備わっている。この機能を用いることで、わたしたちは教育基礎論において教育に関する日常そのものを客体化したり相対化したり、そこにどっぷりと浸かって身体化された惰性の習慣に反省を加え、これをよりよいものに修正したり補完したりすることが可能となる。これができるのは、ただ人間が思考する精神^{マインド}をもつことによる。

では、精神とは何か。かつてキルケゴール (Sören Aabye Kierkegaard, 1813-1855) は端的に、この問いに答えた。

人間とは精神である。精神とは何であるか？ 精神とは自己である。自己とは何であるか？ 自己とは自己自身に関係するところの関係である²⁷。

自己自身に関係することのない精神^{ガイスト}をもたないか、まだそうした精神に目覚めていない「精神」をもたないヒトにとって、こうした言葉の意味は全く理解できないであろう。

しかしながら、わたしたち人間の存在そのものに対するこうした原理的な問いかけから教育の基礎理論に関する科目に含まれるコアたる教育哲学は出発し、ここから「教育的日常」をよりよいものに発展させていく原動力は引き出されてくる²⁸。3節でも触れるが、「脱中心的」な精神の運動を伴わない教育方法学だけでは教師の生そのものが空しく消費されて疲労するばかりであり、それは決して内的な満足に至ることはできず、ましてやよりよい教育実践に向けた自己変容を期待することなどできない。いうまでもなく、すでに現行の小学校学習指導要領道徳の目標にもあるように「道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深める」ことは、まさしく「自己に関係するところの関係」である精神の自覚に至ることであり、特別活動においては「自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことに他ならない。にもかかわらず、当の教師自身がそうした自覚や考えを深め、自己を生かすどころか殺すようなストレスに溢れた日常—そうした裏返しとしての心身疾患やさまざまな不祥事—を送っているとしたら²⁹、そもそもこれをどうして子どもに教育することができる

のか。こうした自己存在へ向けた哲学的探究運動の火種を^{とも}点し、先のリフレクション・イン・アクションのみならずリフレクション・オン・アクションという「脱中心的」な観点をもたらすところに、教職課程で教育基礎を学ぶ第一の意義があると考えられるが、さらにそれは教師になってからも自己成長つまり自己変容を伴った教育実践に必要な精神的運動を原理的にドライブすることにも繋がっている。これは、次節末で述べる教師のコア・リフレクションとも連動する。

さて、教育の基礎への問いかけから開始される「教育基礎論」における本質的な学びは、それを可能にする知的探究心そのものを点火させるところから始めなければならないが、こうした探究心は「生涯学習としての教師教育」の基礎もしくは基底であることも、今津によって指摘されている³⁰。たとえ「即戦力」や「実践的指導力」を新任教員が場当たりの身につけたとしても、果たしてその教員は教師として、その後の自己の人生を、生活のためだけではなく、自分の「人生」として生きがいのあるものとして活かしていくことができるであろうか。さまざまなストレスのなかにもありながらも教師としての「質」をより向上させ、内実もより豊かにしつつ自己成長していけるであろうか。先の学習指導要領にも記されていて子どもの前で自らセンセイとして語っているようなことを、果たして教師である当の本人が実演できるであろうか。現代における教師教育には、教員養成のみならず「生涯学習としての教師教育」という長いライフスパンやサイクルを視野に収めたものが求められている。そして、このなかにも大学での教員養成、すなわち教職課程を通じた学びや育ち、そしてそれを可能にするカリキュラムが意義あるものとして位置づけられていなければならぬ。そこで今津は、大学が教員養成に果たすべき役割としてやはり探究心への着火を強調しつつ、近年とくに問題とされている教師の「資質・能力」についてコンピテンスという概念を用いて説明している。

今津によれば「資質・能力」は近年よく耳にする「コンピテンス」(competence)に近いという。コンピテンスとは一般的に「能力」とか「有能さ」とか「力量」を意味するが「個人が、自らの諸属性（認知的、情意的、身体的、社会的な諸属性）にある文脈の中での要求・課題に対して結集し統制し、有能に応答する能力」³¹と定義される。これを今津は、次のように解説している。

教師が個人として保持している単なる「知（識・思考）力」（アビリティ ability）や「技術」（テクニク technique）に止まらずに、知識や技術を新たな状況にふさわしく発揮することができ、確かな成果を産み出すことのできるような、教師と環境とを関係づける「技能」（スキル skill）を核とした広い意味合いである。つまり、変化の激しい時代の学校現場で、どのような学校環境でも、どの子どもに対しても成果を出せるように積極的に応用し

ていくことのできる力量を指している³²。

つまり、「知力」(ability)と「技術」(technique)は具体的状況のなかで「技能」(skill)として発揮され、それがその人の総合的なコンピテンス(資質・能力)としての「力量」となる、とする考えである。それは六つの層を重層的に形成している。Aに近づくほど「能力」の度合いが強まり、Fに近づくほど「資質」の度合いが強まる。両者をもとに含んで、その教員もしくは教師のコンピテンス=力量が形成される³³。

- A 問題解決技能…勤務校での問題解決と課題解決の技能
- B 指導の知識・技術…教科指導・生徒指導の知識・技術
- C マネジメントの知識・技術…学級・学校マネジメントの知識・技術
- D 対人関係力…語とも・保護者・同僚との対人関係力
- E 教育観…授業観・子ども観・教育観の練磨
- F 探究心…教職自己成長に向けた探究心

このいずれもが重層的に相互に関係しあっているとする点が重要である。いわゆる「実践的指導力」はAに属するが、これはBを基礎としており、じつはさらに深い層にあるCからFに支えられている。そこで今津は重要な観点を提示している。

教員養成や現職研修ではBとCに力点があるが、それらは外から観察しやすい力量であり、観察・評価しにくいD～Fについては脇に置かれがちである。その結果、能力的には一定の水準に達したとしても、資質的側面の大きいD～Fが不十分だと、身につけた力量も勤務する学校組織のなかで生かされずに、その結果としてA〔問題解決技能〕が発揮できなかつたり、教職経験年数経過と共にBもCも衰退しやすくなつたりするだろう³⁴。

要するに、即戦力としての「実践的指導力」というプラスチック・ワードを掲げて教員養成をまるで促成栽培的に急かしたとしても、結局はFの「探究心」という根本を欠いては、長い教員生活のなかで教師人生を豊かに歩んでいくには心もとなく、終には「根無し草」としての「指導力不足教員」に成り果てる危険性が、ここでは指摘されている。

六層の根底にあるF〔探究心〕は、A～Eに常に新たな息吹を与えるエネルギーの源泉である。このFは専門職に本来備わっているはずであり、こ

のFがあるからこそ専門職としての自律性が保証されると言える。そして、この源泉が枯渇すればA～Eすべてが低下する。したがって、教師が育つ過程でFを資質として根付かせるために、いかなる具体的な教育と研修プログラムを提供できるのかが重要な課題となる³⁵。

昨今、一連の教員養成改革がもたら「実践的指導力」とか「問題解決技能」とかいった「能力」の側面にのみ偏る危険性を今津は指摘しているのであり、再度「能力」とともにこれを基礎で支え、教師人生の根本を形成する「資質」の充実を射程に収めた教師教育の重要性が叫ばれている³⁶。そこで、大学における教員養成課程でできること、またしなければならないこととは何か。やはり「探究心」の覚醒である。

大学の教員養成で専門教育を論じるとき、真っ先に挙げられるのは教科に関する専門的知識・技術である。しかし、具体的な知識・技術を習得する際に不可欠な探究心を見落としのまま、既成の知識・技術の体系を表面的に理解するに止まれば、果たして教師の資質・能力を培うことができるだろうか。探究心を持続的な資質にも根ざすものとして培うことは、それこそ大学に与えられた重要な役割のはずである³⁷。

「常に研究していく態度、つまり探究心」を学生のなかに覚醒させ、それを生涯にわたる資質として確かなものにしようとするのが、まさに大学教育の原点であろう³⁸。ここにこそ大学が教員の養成に果たすべき最大の役割があるといっても決して過言ではない。本学を例にとれば、「卒業研究」等を通じて「卒論」のような形に学びの成果を結晶化させる過程で、その専門に秀でた教員が教師としての探究心の火種を、身をもって学生に着火させるべく、探究の楽しさや喜びを伝えることは、非常に重要である。大学ので「その道」のスペシャリストとしての教師の熱いパッションは、意図せずして「伝わる」ものであり一逆に伝わらず空回りすることもあるが一、この魂や心の伝達にこそ、大学ならではの教員養成カリキュラムの核心がある。同じく船寄は、教育基礎に関わる教育学を教職志望の学生に教えることについて、次のように述べている。

子どもたちを学びの達人に仕立てることが小学校教員の任務であるとするなら、教員志望の学生こそ学びの真髄を経験しておいてもらわないと困る。筆者は、教育学という学問の教育を通して、小学校教員養成に貢献したいと念願している³⁹。

学びに向けた「探究心」という、教師人生を貫く原動力の育成を大学での教員養成課程で蔑ろにし、「すぐに役立つことは、すぐに役に立たなくなる」ともいわれる目先の「即戦力」や「実践的指導力」ばかりに偏る今日の傾向に対して、わたしたち大学での教員養成に関わる教師たちは大いに警戒すべきである。元より、実践や指導する力のすべてを否定しているわけではない。ただ、わたしたちはあくまでもバランスを欠いた「実践的指導力」や「即戦力」の性急な強調に危惧を抱いているのである。町田も、こう指摘する。

目先の安心感、役に立つ学びだけでは時代の変化について行けず、「即戦力」の学び・訓練に特化することには注意すべきである。現場に出た教員が時代の変化に対応でき、自ら学び続け、研究・創意工夫のできる教員の育成を目指して「高度の資質・能力」「実践的指導力」の在り方について再考する必要がある。

先にも、座学や講義を否定する即物的「実践」志向が教職志望学生や新卒初任者教員にも顕著であることが示されたが、これでは元より「教養」へのアクセスを自ら遮断して、初めから「根無し草」教員となることを求めることにも繋がりがかねない。じつに「教養」とは、さまざまな時代や社会の変化のなかで「問題解決」の成果として蓄積されてきた、人類による古典的遺産である。これを知ることには先人に学ぶことである。歴史や思想や哲学を学ぶ最大の意味や醍醐味もここにある。こうして現代に活用されるべき「教養」を軽視して軽薄な「即戦力」として教員のみを養成しようとするのなら、われわれは「すぐに役立たなくなって使い捨て」となりかねない教員の養成に一部加担する罪を負うことになる。油布は「教師教育改革の課題」を、次のように締め括っている。

教員養成において責任を持つ大学が考えなければならないことは、教師が日々の実践を省察しながら取り組むプロセスについて、すなわち教師という熟達者の知識獲得の在り方に科学のメスを入れることと、教育に関わる人々が現状を俯瞰する理論を学び未来に開かれた視野を持つような力を養成することである⁴⁰。

一方で、「教育的日常」を俯瞰する視点一リフレクション・オン・アクション—は教育思想・哲学・歴史・理論等を含む「教育の基礎理論に関する科目」によって示される必要があり、これを教職志望の学生に教育する使命と責任が大学にはある。ここでは教育そのものについて探究する精神＝知的探究心の覚醒が欠かせない。また学生個々人のより専門的な探究心の喚起については「卒業研究」等が

果たす役割も大きい。この探究心は将来、教師として「資質」の基層となる。

他方で、「実践的指導力」に偏向しすぎる傾向は大いに戒められるべきであるにせよ、教師としての「能力」に関わる実践の省察や、先のB教科指導・生徒指導の知識・技術もまた養成段階である程度は身につけさせる必要がある。これにはリフレクション・イン・アクションを伴った省察の視点が欠かせない。このなかで教職における理論と実践はリンクされる。それは教職志望の学生にとっては、まず「教育実習」で本格的に身をもって体験されるであろう。では、教育基礎と教育実践とのあいだの結合および相互の循環は、差し当たり「教育実習」でどのように試みられるであろうか。

3節 実践と自己への省察を伴う教育実習

たとえプラスチック・ワードにしても、「即戦力」や「実践的指導力」がこれほどまでに求められる背景には、すでに触れたように近年の学校現場では若手教師を育てる余裕がないという現実がある。そこで、大学での養成段階からの「教職実践演習」を通じた最終的なチェック体制が導入されたり、さらには在学期間全体にわたる学校ボランティアも推進されたりすることになる。

また、これもすでに述べてきたように、旧来より教育における理論と実践、つまり教育基礎と教育実践とのあいだの往還は常に問題とされてきた。教職の理論と実践の往還と換言してもよい。これは学校現場における「移行によるショック」として、ドイツのコンスタンツ大学での研究調査でも明らかにされている。つまり、大学で学んだことは現場ではほとんど役に立たず、元学生は教職に就いた1年間のあいだに「学校で行われている既存の実践に適応し始める」⁴¹という事実である。

たとえ教育実習生が実践を支援する手段として理論の重要性を頭で理解していても、彼らはすぐに、日々の悩みに格闘しているのは自分だけではないことを知り、理論を適用するという考えそのものが不可能な指令であることに気づくようになります。彼らは学校の実践のいたるところで同じような現象を目のあたりにします。期待に添えないという脅迫感から脱する唯一の方法は、教師教育があまりに理論的で役に立たないと考える、という教師に共有された習慣を身につけることなのです。そうすれば、彼らは理論的な見識に従って働かないことに関して非難されることはなくなります⁴²。

先に「子どもたちを学びの達人に仕立てることが小学校教員の任務である」とされた教員が、じつは理論的な学びや思考よりも、ただ現場での経験や習慣に馴染み、これに固定化されていく様子がここに浮彫となる。つまり、考えることを放

棄しなければ、現実のさまざまな問題に即対応できない過酷な現状が垣間見えるのである。考えることの放棄。これも生物としての人間が、その当の環境に馴染むなかでの「自己保存」つまりコナトウスの自然な発動である。ここに教師はいつしか習慣の奴隷と化し、子どもに語る「理想」と自己の「現実」とが徐々に分裂し始める。多少とも良心的な一かつて理想を抱いていた一教師なら、そこに居心地の悪さを感じ始めるであろう。そこでもっともよいのは「深く考えることをしない」、さらに「理想をもたない」教員なのかもしれない。「実践的指導力」という即戦力を自負する「体力勝負型教師」とでもいえようか。しかし、これでは「大学」で教員養成をする必然性はなくなってしまふ。

自己の置かれている今のこの状況を相対化して突破し「脱中心性」を獲得するには、体力だけではなく人間にしか備わっていない特異な機能である「知性」(知力)による精神運動が欠かせない。ゆえに、こうしたなかでもよりよく自己成長しようとする教師は、知的探究心をもちながら「大学に戻って理論を再び学びたい」⁴³と語るようになる。教育における理論と実践の往還とは、こうした実存的な精神的欲求のあるところ、すなわち探究心という知性をもって学び続ける教師であるならば、そのだれもがどこでもすでに内的に実践しているアクチュアリティであり、むしろ往還できなくなるのには、元より探究心たる知性をもたないか、もつことを放棄してきたか、放棄せざるをえなくなってしまったか、あるいはこれを教育されてこなかったか、といったいずれかの原因が考えられよう。ともかく「資質」としての探究心、すなわち知性のトレーニングが重要であることだけは確かである。

こうした資質を涵養する上でも、大学生時代に学校現場でさまざまな経験を積むことには大きな意義がある。とくに授業の観察や支援を行う活動に参加することは、教師になってからの行動に影響を与える可能性が指摘されている⁴⁴。学生時代のボランティアで子どもの支援を行った際に目にした授業から学び、同じように自分でも試してみるという事例が多く報告されている⁴⁵。また、教育実習生は往々にして指導案通りに授業を進めようとし、実際の展開に柔軟に対応できないものであるが⁴⁶、すでに学生時代より教育実習の機会以外にもできるだけ多くの授業を実際に参観することには、極めて大きな意義があるといえよう。これは教師になった後の授業に関する効力感にも繋がっているとされる⁴⁷。

いずれにせよ、やはり知的探究心をもって授業を参観したり、さまざまな学校ボランティア等を経験したりしなければ、それは単なる「体験」として感じられたまま一瞬にして過ぎ去ってしまうことになる。大切なのは経験から学習すること、まずはロゴス化である。

経験からの学習には、一般的に次のようなモデルが示されてきた⁴⁸。

①[具体的経験] → ②[内省的観察] → ③[抽象的概念化] → ④[能動の実験] → 新①へ

④はさらに新たな①へと絶えず循環し、このサイクルは螺旋状に円環として高まったり深まったりして発展・深化するといったイメージを思い描こう。授業観察を含めた教育実習において重要なのは、むしろ②の内省的観察を可能にする視点の獲得と、その結果を③で抽象的概念化し言語化＝ロゴス化することである。それを再び次の機会に④能動の実験として試み、それがまた①の具体的経験として自らに還帰してくる。この繰り返しである。

しかし、こうした経験に基づいた学習モデルは、教育学者デューイ（John Dewey, 1859-1952）による教育の定義以降、もはやわたしたちにとってとくに目新しいものではない。

教育とは、経験の意味を増加させ、その後の経験の進路を方向づける能力を高めるように経験を改造ないし再組織することである⁴⁹。

これは日本の教育学者によってもいち早く紹介されて、次のように図式化されている⁵⁰。

①[練習] → ②[能力] → ③[習慣] →
④[習慣を基礎とする練習とそこに現れる反習慣的な直覚と思考]
→ ⑤[習慣の改造] → ⑥[改造された習慣を基礎とせる練習] → 新①へ

これも同じく①から⑥へ、そして⑥はまた新たな①へと絶えざる循環のループを形成すべきもとして捉えられている。

すでにあげた「反省的实践家」により名を知られるショーンも、元はデューイに発している⁵¹。教師という実践家は、その体験を独自の内省的観察つまり反省を行いながら、つまり「行為のなかの反省」(reflection in action)を絶えず遂行している。そこでは「状況との対話」(conversation with situation)と「行為のなかの知」(knowing in action)が常に連動している。リフレクション・イン・アクションは活動の流れのなかで「瞬時に生じては消えゆく束の間の探究としての思考」であるが、その成果としての優れた実践家のコツや勘は、教育学ではやはりヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）らによって古来タクト（Takt）と呼ばれてきた「力量」を形成する⁵²。この力量によって教師のなかでは理論と実践とが架橋されている。

が、こうした名人業に近い一種の「暗黙知」を、いったいどのように養成するのか。ここに教員養成に伴う難問がある。これも従来「習うより慣れる」(Custom

makes all things easy) といわれて現場ではよく見受けられる光景のひとつであった。こうして現場で教師をじっくり育てる余裕が今の学校にはなくなりつつある。

しかし、見方を変えればこれは惰性化した「教育的日常」の習慣 (custom) を変革するチャンスとも前向きに捉えられる。というのも、こうしたすでにある先人による習慣への単なる適応では、かえって「訓練された無能」を引き起こしてしまうといった危険性も指摘されてきているからである。

つまり特定の環境に十分に適応することが、逆にその環境への過剰適応を引き起こし、そのことが変化する環境に対する一種の抵抗となって現れてしまうという問題である⁵³。

ところが翻って、やはり現実にはこれが先の「移行によるショック」により、今まで以上に促進される危険性も、一方にはある。これでは「反省的実践家」としての教師教育には、ほど遠い。習慣の奴隷となった教員には、その習慣を改造する余地も視点も働かない。つまり、成長や発展がない「指導力不足教員」⁵⁴ともなりかねないのである。

では、たとえ少しでも将来において今の学生がそうならないためにも、大学での教員養成においてわれわれは何をしなければならないのか。もっとも重要なのは、上の「④習慣を基礎とする練習とそこに現れる反習慣的な直覚と思考」の萌芽を育成することである。すなわち、これが繰り返し強調する知的探究心であり、これが原動力となって⑤の習慣の改造へと連鎖していく。しかも、このサイクルが常に循環することが、教師のよりよい自己成長に繋がり、その先に一人ひとりの努力の成果がたとえ僅かでも教育全体の改善へと広がっていけばよいであろう。

すでに大きく二つの課題が示されたはずである。第一に、「習慣を疑う習慣」としてのリフレクション・オン・アクションを「教育の基礎理論に関する科目」を通じた学びのなかで活性化させること⁵⁵。第二に、教育実習を中心とした授業体験や、それ以前にも「教育課程及び指導法に関する科目」、とくに教科教育法のなかでリフレクション・イン・アクションの観点を教育することである。

そこで有力な手がかりとなるのが、コルトハーヘンらによるリアリスティック・アプローチ (realistic teacher education)⁵⁶ の試みである。その中心には、すでに見た二つの経験学習のモデルとも通底する ALACT モデルがある。これは、教育実習においても授業後に自身の行為を有意味に振り返る観点を提供し、しかも単なる「教員生活」ではなく「教師人生」としてのリフレクション・イン・アクションへと繋がる力量形成にも、大きく寄与すると考えられる。これを図式化

すると、以下のようになる。

- ① 行為 (Action) → ② 行為の振り返り (Looking back on the action) →
③ 本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects) →
④ 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action) →
⑤ 試み (Trial) → 新①へ

それぞれの局面の頭文字をとって ALACT とされるが、基本的な発想はこれまでの経験や習慣のよりよい改造もしくは再組織化と変わらない。ただし、これを可能にする具体的な省察方法を教師教育に取り入れる点で、さらに進歩している。

①の行為の段階では、教師のみならずわたしたちは皆、これまでのすべての経験と学習によって積み重ねられてきた習慣によって、ある行動をとる。そこには無意識の層に沈殿してしまっていて言語化されえないような感情や情動、さらに認知がサブリミナルに作動している。近頃ではいよいよ教師という職業のもつ情動性—感情労働としての教職—にも目が向けられてきているが⁵⁷、教師としての日常を振り返ってみても、実際の行為の最中には「教師自身による思考や省察がほとんどなく、無意識に近い状態で実践を行っている」⁵⁸ 場合がほとんどである。これが教育的日常のルーティーンワーク化である。コルトハーヘンは、こうした段階をケジュタルト・レベルと名づける。ここから次にスキーマ・レベルへの発展がある。つまり、半ば無意識的なものも含んだゲシュタルト＝全体性をもったまとまりが省察を通して意識化されると、ここに認知的なスキーマ＝枠組みが生まれる。すると、このスキーマを用いては、また行為へと再帰する。これが上に見る①から②そして①への繰り返しとなり、ある現場においてはこれだけで一応の充足状態に至る—習慣化される—わけであるが、これだけではまだ次の理論レベルに欠けている。つまり、スキーマ化された自己の考えや感情をさらに体系化し、これに理論的解釈を行う段階である。行為に対する振り返りだけでは、これもまた環境に適応するだけの習慣の奴隷となる可能性がある。そうならないように、教師として自己成長および自己改造していくためには、次の理論レベルが必要である。

そこで、とくに大切なのが③ものごとの本質的な諸相への気づきである。が、これを可能にするには、やはりそれ以前の段階にある②行為の振り返りを着実に実行しなければならない。教育的日常、とりわけ授業のなかで、教師はいったい今この教室で、児童や生徒あるいは学生とともに「何が起きているのか」、もしくは「何が起きたのか」をできるだけリフレクションして意識化する必要がある。もちろん授業が同時進行するなかでのリフレクション・イン・アクションが初めからできればそれにこしたことはないが、小論では、このような達人域での

現象を主題とはしていない⁵⁹。コルトハーヘンは、教育実習の最中で実習生がこれら ALACT のそれぞれの段階に位置しているのかを現場での実習指導者がまず見極めることが、重要であるという。そして、それに応じた支援をしていくことである。

②の振り返りを確実にするためには、とりわけ教育実習日誌をこれまでに有効に活用することが考えられる。ある授業を教育実習生が行ったとすれば、それについて詳しく振り返りながら、次のような質問項目に⁶⁰、自身でもミニ・セルフ・リフレクションとして答えていく訓練をしてもよい。

① 行為 (A)ction

1. 何を達成したかったのか？
2. とくに何に注意したかったのか？
3. 何を試してみたかったのか？

② 振り返り (L)ooking back on the action

4. 具体的な出来事はどのようなものだったのか？
—何がしたかったのか？
—何をしたのか？
—何を思ったのか？
—どう感じたのか？
—児童／生徒たちは何をしなくて、何をされていて、何を思い、何を感じていたと思うか？

③ 本質的な諸相への気づき (A)wareness of essential aspects

5. 質問4のそれぞれの答えの相互の関係はどうか？
6. (自身が置かれた現実を客観化して) 文脈／学校は全体としてどのような影響を与えているか？
7. 自分にとって、それはどういう意味をもつのか？
8. 問題は何か？ 何か積極的な発見があったか？

④ 行為の選択肢の拡大 (C)reating alternative methods of action

9. 別の選択肢としてどのようなものが考えられるか？ 発見を生かすための解決策や方法とは？
10. それぞれの選択肢の利点と欠点は？
11. 次回はどのようにしようと決意したか？

こうした④の©は次の⑤試行(T)rialへと繋がり、これがまた①の行為(A)ctionとなる。このように、実習生が自身の行為を、その感情や情動も含めて—何をどう思い感じたのか—追体験しながらリフレクションし、さらに相手となる児童や生

徒についても、彼らが何をどう思い感じたのか追体験的しながらリフレクションできるように、この質問項目は構成されている。これは「8つの問い」⁶¹として集約される。

1. わたしは何を考えていたのか？	5. 児童／生徒たちは何を考えていたのか？
2. わたしはどう感じたのか？	6. 児童／生徒たちはどう感じたのか？
3. わたしは何をしたかったのか？	7. 児童／生徒たちは何をしたいのか？
4. わたしは何をしたのか？	8. 児童／生徒たちは何をしたいのか？

この問いが優れている点は、授業場面における自分の感情や情動や欲求といった半ば無意識的なものにもリフレクションを促し、それは相手である児童や生徒についても同様であるが、ともかくこうした無意識的なものへと反省的意識を強制的に向けさせることで、自分が習慣として疑うこともなく馴染んでしまっているものごとの見方の「癖」を明らかにするところにある。「こうして、教えることと学ぶことと中心は感情にあるということを、省察の習得の一環として自然と実感する」⁶²ことになる。これは人間を相手にする教師という職業が感情労働であることを再認識させる見解である。上の八つの項目内に記される個別具体的な内容は、互いに感情をベースに、複雑に絡み合っているといえよう。

教師であるわたしがあることを感じたとするれば、それによってある行為がなされる。すると、その行為に対してまた児童や生徒たちはある感じをもち、それがまた彼らの行為として表現される。それをキャッチして、わたしもまた次の行為へ。教育や授業の現場のみならず、人間同士の関わり合いのなかで生起していることがらはすべからず、こうした半ば無意識的な連鎖によって成立しているが、もちろん教師なら、このなかでも児童や生徒や学生のための教育的思考を働かせているはずである。それがリフレクション・イン・アクションである。

そうした「反省的实践家」としての教師を養成するために、「8つの問い」を手がかりとして、授業の後に実習生が当の実践を事後に有意義にリフレクションするための援助が、現場での実習生指導者には求められている⁶³。

また、実習生はできるだけ多くの授業を参観しながら、そのなかで学習指導記録を詳細にとる訓練をし、それを事後に振り返りながら、「8つの問い」を念頭に置いて、これを相対的に観察する目を養うことにも意義があろう⁶⁴。

さらに、こうした「省察の習得」については、実習の事前指導ではもちろんのこと、大学での各指導法に関する科目においても、それぞれの教科に即して提示してみたり、模擬授業後に書かせたりして、試みることができるであろう。事後指導においては、もちろんこうした「省察の習得」の重要性について、再確認することになる。

要するに、教育実習を通じた学習と訓練の最重要ポイントは、自己の行為を振り返る視点もしくは観点の獲得、すなわち「省察の習得」にある。

以上、教育実習および事前・事後の指導、そして各指導法の科目等を通じた、実践と自己への省察の具体的方策の一端について述べてきたが、コルトハーヘンによるリアリスティック・アプローチには、もうひとつ優れた特徴があるように思われる。それは、教師にコア・リフレクションを求める点にある。

すでに教師教育学研究会では、こうしたコルトハーヘンらによる教師教育学の知見を採り入れた『教員のためのリフレクション・ワークブック』⁶⁵を制作している。これを実際に用いた活動もなされるようになってきているが⁶⁶、このなかでもやはりリフレクションの難しさに触れられ⁶⁷、ここにコア・リフレクションの必要性が説かれている。

しかし、省察の実践や研究を進めて行くうちに現実的な問題が見えてきました。省察を深めるのはやはり難しいのです。例えば、行動を振り返って何かに気がついたつもりでいても、実際にその行動を変えるには至らないことがあります。気づきが生じているのに変わらないとしたら、それはなぜでしょうか？

そこから生まれたのが、コア・リフレクションという考え方です。コア・クオリティ、つまりその人の核となるよい資質が何であるか、その人の目標、アイデンティティ、信念といったものがどのようなものであるかを見据え、それに基づいて省察をしなければ、行動は変わりません。

本当に教師になりたい、〇〇な教師になりたい、〇〇を重要と思っている、教師としての自分の役割を〇〇と考えている、そういうことに対する問いかけがないままでは、行動を振り返り、変化しようとしても変化は表面的なものにとどまってしまう。

根本的な変化をもたらそうと思うと、その人となりを見ながら、むしろ無意識レベルで捉えられるような部分を丁寧に扱っていくことが必要となります⁶⁸。

これは教師としての「資質」すなわち人間としての基礎や本質に向けた問いかけである。「教育基礎」に関して考えたり学んだりする必要性についてはすでに述べてきたが、単なる「生活」のためではなく己の「人生」として教職を続けようとするのであれば、やはり最終的には、教育実践をより豊かにするためには教育基礎に常に回帰せざるをえないことがここに示されている。

「教職に就く」ことの使命を根本とした自己アイデンティティに向けた問いかけ。すなわち、極めて「実存的な問い」が教師人生の根底には必要不可欠である。

そして、優れた「反省的实践家」としての教師は、この教育の基礎から実践へと絶えず回帰していく。

教育基礎と教育実践とのあいだ、教職の理論と実践とを結ぶもの。詰まる所、それは教師自身による自己のコアに向けた深い省察の意識とその自覚にあるといえよう。

おわりに

本末転倒してはならない。ハウ・ツーや方法や技術やわざは、わたしたち人間一人ひとりが意味をもって充実した人生を送るための道具としてあるのであって、人間存在を忘れて道具の開発のためにわたしたちが生きているのではない。先に手がかりとしたコルトハーヘンらによる教師教育学は、無論そのことを忘れていない。しかし、現代社会では道具的技術の開発やその有効性を保証するとされるエビデンス作りばかりに目が向けられ⁶⁹、そもそもわたしたちが生きて在ることへの問いが、まるで不要のもののようにされつつある⁷⁰。教育においても、さまざまな教育方法や技術は、未来を担う若い世代が「人間として」存在していることの自覚をもちながら各自が意味ある人生を送っていけるように、との使命と責任から開発されるべきものであって、方法や技術の開発そのもの等が一資本主義による金銭的儲けと結びついた一自己目的となってはならない。人間として在りかつ生きるとはどういうことなのか。かつて、このことを教育史上でも問い続けてきたのが「人文学」(bonae literae)であり、その成果としての「教養」であり、この伝統を引き継ぐのが人文主義=ヒューマニズムである⁷¹。こうした「学問」が教員養成に今こそ必要だと思われる。それが、大学ならではの教員養成の意味であり、さらに教師としてのコア・リフレクションへと繋がる嚆矢ともなりうるからである。

その実現ためには、教育の基礎に関する科目や各教科に関する科目等においても、教師の講義を聴くのみならず、その学習内容について自分の理解や考えを書いたり、話したり、発表したり、互いに意見を述べ合ったり論じ合ったりするチャンスを提供することが重要であろう。目指すのは「実存的な問い」の喚起と、知的探究心の覚醒である。とはいえ、講義がなくなるということは決してないが、しかし、聴くこと以外にも他者に向けて自己の考えや思いを相互に表現する能力を養う点では、今後ますますアクティブラーニング型の授業も取り入れる必要がある⁷²。これを通じて教育基礎と教育実践とのあいだの相互回帰をより活発にしなければならない。ここに先のコルトハーヘンらによる「8つの問い」なども大いに活用できよう。その個別具体的な方法については、別稿に譲る⁷³。

畢竟するに、こうしたノウ・ハウの役立つ部分を積極的に上手く利用し工夫しながら、教職志望学生に一各自の科目等を通じて一知的探究心を芽生えさせるこ

と。問うことを学ぶ「学問」に目覚めるよう努力すること。ここに教員養成に携わる大学教師の本質的な使命と責任があることだけは確かである。かつて、マックス・ヴェーバー (Max Weber, 1864-1920) が残した言葉を、わたしたちは忘れてはならない。

こうした文化発展の最後に現われる「末人たち」> letzte Menschen <にとっては、次の言葉が真理となるのではなかろうか。「精神のない専門人、心情のない享楽人。この無^{ニヒ}のものは、人間性のかつて達したことの無い段階にまですでに登りつめた、と自惚れるだろう」と⁷⁴。

わたしたちは「精神のない専門人」(Fachmenschen ohne Geist)を養成すべく教育に関わってはならないが、そのためには、まずわたしたち自身がいつしか「精神のない専門人」になり果てて自惚れることのないよう厳しく自戒しなければなるまい。大学とは、教師が学生にガイストを吹き込み、学生とともに教師もまた精神をかきたてられる場なのだから。しかし、本来これは何も大学に限ったことではないはずである。小学校や中学校などでも、そうあってほしいものである。

注

- 1 平原春好・寺崎昌男編『新版 教育小辞典【第3版】』学陽書房、2011年、108頁。「教職課程」の項目。
- 2 「開放制」に関しては、とくに白井嘉一「開放制教員養成論の探究」学文社、2010年、参照。
- 3 「国士舘大学 教職課程情報公開サイト」(https://www.kokushikan.ac.jp/information/disclose/education/important_points/index.html) 2015年8月8日閲覧。
- 4 こうした課程認定の運用強化が教員養成課程そのものの質の向上に繋がっているかどうかについては限界も指摘されている。岩田康之「教員養成改革の日本的構造—「開放制」原則下の質的向上策を考える—」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、2013年所収、419-422頁、参照。
- 5 大学での養成カリキュラムについては、本学でも「カリキュラム・マップ」が作成され、その全体的構造については可視化されるようになってきてはいるが、別惣が指摘するように「小学校の教員養成教育の場合は、様々な専門領域の大学教員によって全教科担当能力を養うことになるため、教師として必要な資質能力や教員養成カリキュラムの在り方をめぐっての認識の共有化が大学教員間で図りにくく、それらに関する問題構造が象徴的かつ典型的に現われることになる」(岩田康之・別惣淳二・諏訪英広編『小学校教師に何が必要か—コンピテンシーをデータから考える』東京学芸大学出版会、

2013年、11頁)と指摘している。また、武田は教員養成に携わる教職員を次の三つに分類している(岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会、2011年、194頁参照)。

(1) 主に教員養成課程の授業を担当する従来の大学教員
「教職に関する科目」担当者はより教員養成の意識が高いが、「教科に関する科目」の担当者は教員養成を意識していないこともある。

(2) 実践指導に携わる現場経験のある実務家教員

(3) 教育実習校の管理職や指導教諭などの実習指導者

(1) 大学教員、(2) 実務家教員、(3) 実習指導者となるが「これら3者は共に、教師教育者としてのトレーニングを受ける機会を持っていない。『研究ができれば』『経験があれば』『現場にいれば』→『それぞれの役割で教員養成に関わることが出来るだろう』と仮定されている」(同前)と述べている。ことほどさように、これら科目間の相互的有機的関わりを実現するには、まだ超えなければならないハードルがいくつもある。わたしたち教員の意識改革が、まず求められている。

- 6 昨今では、こうした資質や能力のスタンダードを作成する試みが活発に行われている。差し当たり、別惣淳二・渡邊隆信編、兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジエース教育新社、2012年、に続く一連のシリーズを参照。しかし、こうした言語上の「マニュアル」をあまりにも細部にわたって精密化することが、どれほど一人の生身の生きた人間としての教師の能力や資質の向上に資するかどうかについては、疑念と危惧を感じなくもない。
- 7 辻本雅史監修・船寄俊雄編『論集 現代日本の教育史2 教員養成・教師論』日本図書センター、2014年、199頁以下、参照。このなかで『『大学における教員養成』とは、このような『師範学校』とこのような『帝国大学』との『結婚』であった。普通であればそれはとうてい『幸せな家庭』を約束されるものではなかった』(200頁)と振り返られている。「学問」と「教育」の分離については、佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育のグランドデザイン』岩波書店、2015年、30頁、参照。
- 8 佐藤前掲書、72頁。
- 9 林泰成ほか編『教員養成を哲学する—教育哲学に何ができるか』東信堂、2014年、290頁以下、参照。教師教育における「実践」概念の再考については、岩田・三石前掲書、64-78頁、参照。渡邊満・K・ノイマン編『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂、2010年、では「教員養成における『実践的指導力』の教育学的位置づけが明確になされぬまま、実践的・実務的な面に傾斜しているところに重要な問題があるように思われる」(29頁)と指摘されている。
- 10 岩田・別惣・諏訪前掲書、26頁。
- 11 同前。

- 12 同前書、27 頁。あわせて 13 頁掲載表を参照。
- 13 私立大学での取り組みの一例としては、次を参照。山崎洋子「教師教育改革について考える—私立セクターのスタンスとビジョン」武庫川女子大学大学院『教育学研究論集』第 8 号、2013 年所収、49-54 頁。
- 14 岩田・別惣・諏訪前掲書、28 頁、あわせて 34 頁、注 7、参照。
- 15 同前。
- 16 同前。
- 17 岩田前掲論文、参照。
- 18 岩田・別惣・諏訪前掲書、91-92 頁。
- 19 「臨床」とは clinic であり、要するに病院等で「死の床」に臨むことである。臨床を教育に適用する場合、それはとくに病気や不登校等を抱える個々の子どもたちとの関わりや配慮を主にした行為を指すのであって、教育全般に対して何かと「臨床」という言葉を用いるのは、先の「実践的指導力」と同様、プラスチック・ワードの典型的な一例である。臨床と教育に関しては、河合隼雄『子どもと学校』岩波新書、1992 年、12-13 頁、参照。あわせて、拙著『近代教育思想の源流—スピリチュアリティと教育』成文堂、2005 年、208-211 頁、参照。
- 20 岩田・別惣・諏訪前掲書、92 頁。
- 21 岩田前掲論文、422 頁。
- 22 詳しくは、拙著『習慣の教育学—思想・歴史・実践』知泉書館、2013 年、とくに 51 頁以下、参照。
- 23 いわば実学主義と人文主義—ヒューマニズム—との対立は、西洋教育史上でも以前より見られるもので、決して珍しくはない。同前書、202-203 頁、参照。
- 24 拙著『からだで感じるモラルィティ—情念の教育思想史』成文堂、2011 年、とくに 13 頁以下、参照。
- 25 こうした危機は、病やさまざまな苦悩等を通じて自己を成長、さらに生成させるポジティブな教育的意義をもつ場合もある。たとえば、ルターに関して拙著前掲『近代教育思想の源流』、107 頁以降、参照。
- 26 奥谷浩一『哲学的人間学の系譜—シェーラー、プレスナー、ゲーレンの人間論』梓出版社、2004 年、170-171 頁。
- 27 ケルケゴール『死に至る病』齊藤信治訳、岩波文庫、1957 年、20 頁。
- 28 かつて、デュルケムが述べたように「教育学者がないうる、また、なさねばならぬ一切のことは、科学がそのとどきにおいて提供する資料を洩れなく蒐集して、教育実践を指導することである。われわれは、これ以上のことを教育学者に期待することはできない」（『道徳教育論』麻生誠・山村健訳、講談社学術文庫、2010 年、44 頁）。実践が最終的に向かう方向について教育学あるいは教育哲学は、これに反省を加える役割を果たしている。拙稿「道徳を指導する教員の養成と教育哲学」教育哲学会編『教

- 育哲学研究』第112号、2015年所収、74-93頁参照。
- 29 差し当たり、朝日新聞教育チーム『いま、先生は』岩波書店、2011年、参照。教職はもうほとんど「忙しいだけ」のブラック化の様相を帯びている。遡って、次も参照。浜田寿美男・小沢牧子・佐々木ケ賢『学校という場で人はどう生きているのか』北大路書房、2003年。
- 30 今津孝次郎『教師が育つ条件』岩波新書、2012年、参照。
- 31 佐伯胖監修・渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店、2010年、448頁。詳しくは、松下佳代編『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年、参照。
- 32 今津前掲書、51頁。
- 33 同前書、64頁。表2-1参照。あわせて、渡邊・ノイマン前掲書、164頁に掲げられている表10-1「教師に求められる資質能力」も参照。
- 34 今津前掲書、65頁。
- 35 同前書、66頁。
- 36 同前書、28頁。
- 37 同前書、58頁。傍点は引用者。
- 38 同前書、87頁。
- 39 船寄俊雄「戦前・戦後の連続と断絶の視点から見た「大学における教員養成」原則」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、2013年所収、409頁。
- 40 油布佐和子「教師教育改革の課題—「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、2013年所収、487頁。
- 41 コルトハーヘン編『教師教育学』武田信子監訳、学文社、2010年、13頁。
- 42 同前書、14頁。
- 43 中原淳監修・脇本健弘・町支大祐『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房、2015年、64頁。
- 44 同前書、71頁。
- 45 同前書、72頁。
- 46 しかし、これは当然でもあり、むしろ実習中のさまざまな躓きや葛藤や苦悩が「理論と実践の相補関係の認識の獲得の契機」ともなる（渡邊・ノイマン前掲書、169頁）。そこで、実際に実習生を現場で担当する指導教員（メンター）の役割は、少なからず大きい（同前書、168頁）。ネガティブに捉えられる「躓き」こそ、以下で論じる、いわばメンタリングを通じた「本質的諸相への気づき」の第一歩である。教育実習とは、そうした「躓き」の場である。ゆえに「必要以上に、子どもの犠牲回避を前面に押し出して行われる実習は、実習生をいたずらに萎縮させ、受動化し、実習生を既成の型にはめ込む狭隘な即戦力養成になりがちである。これは、理論的基礎を欠いた職人的見習い教師教育の典型となる。教育実習においては、『失敗から学ぶ』というプラグマ

- ティズムの方法論が考慮される必要がある」(同前書、173頁)。
- 47 同前書、186頁。
- 48 同前書、184頁。
- 49 デューイ『民主主義と教育(上)』松野安男訳、岩波文庫、1975年、127頁。
- 50 拙著前掲『習慣の教育学』、17-18頁、注43に纏めてあるので参照。
- 51 ショーン『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える』佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年、216頁、参照。他にも、ショーン『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪健二訳、鳳書房、2007年、とくに391頁以降の解説、参照。
- 52 無論ヘルバルトはカントから大きな影響を受けている。カントも含んでヘルバルトのタクト論については、鈴木品子「カントのタクト(Takt) —学習と経験に関する近代的パラダイム成立史の一コマ」日本カント協会編『日本カント研究16』知泉書館、2015年所収、56-66頁、参照。
- 53 福島真人『暗黙知の解剖—認知と社会のインターフェイス』金子書房、2001年、139頁。
- 54 今津前掲書、73-78頁、参照。ここには「指導力不足教員」の三つのタイプが示されている。そのひとつとして自己評価が意外に高いことがあげられる。つまり、自己中心の主観的基準しかなく、自己絶対化を特徴としている。習慣の奴隷の一例といえよう。
- 55 前掲拙著『習慣の教育学』の目的は、このリフレクションにある。
- 56 コルトハーヘン前掲書、参照。原題は *The Pedagogy of Realistic Teacher Education* である。
- 57 秋田喜代美・佐藤学編『新しい時代の教職入門 改訂版』有斐閣、2015年、15頁以下、木村優『情動の実践としての教師の専門性—教師が授業中に経験し表出する情動の探究』風間書房、2015年、参照。
- 58 上條晴夫編『教師教育—いま、考えるべき教師の成長とは』さくら社、2015年、184頁。
- 59 詳しくは、中田基昭『授業の現象学—子どもたちから豊かに学ぶ』東京大学出版会、1993年、同『教育の現象学—授業を育む子どもたち』川島書店、1996年、参照。
- 60 コルトハーヘン前掲書、244頁、参照。
- 61 上條前掲書、185頁、参照。
- 62 コルトハーヘン前掲書、253頁。
- 63 ちなみに、すでに福田幸男監修・横浜国立大学人間科学部 海老原修・石田淳一編『小学校教員を目指す人のための横浜スタンダード準拠 教育実習ノート』東洋館出版、2008年、が考案され、ここでは拠点小学校での実習生指導者による詳細なチェックリストがあげられている。
- 64 これは実習生が大学に戻ってきてから、事後指導における課題として設定してもよいかもしれない。
- 65 インターネット上からPDFで自由に閲覧できる。「教員のためのリフレクション・ワー

クブック」

(http://www.teachereducation-jp.org/reports_top/reports201203/src/1_2.pdf#search='%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E3%83%AA%E3%83%95%E3%83%AC%E3%82%AF%E3%82%B7%E3%83%A7%E3%83%B3%E3%83%BB%E3%83%AF%E3%83%BC%E3%82%AF%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF') 2015年8月9日閲覧。

- 66 一例として、熊本県教育委員会との提携によるもの。「報告書 教員研修センター」(http://www.nctd.go.jp/lecture/model/PDF/itaku/h25/h25_di9.pdf#search='%E6%95%99%E5%93%A1%E3%81%AE%E3%81%9F%E3%82%81%E3%81%AE%E3%83%AA%E3%83%95%E3%83%AC%E3%82%AF%E3%82%B7%E3%83%A7%E3%83%B3%E3%83%BB%E3%83%AF%E3%83%BC%E3%82%AF%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF') 2015年8月9日閲覧。
- 67 かつてパソコンも指摘した洞窟のイドラのようなもの。拙著前掲『習慣の教育学』、147-149頁、参照。
- 68 前掲『教員のためのリフレクション・ワークブック』、17頁。
- 69 教育研究におけるエビデンスについては、日本教育学会編『教育学研究』第82巻第2号、2015年所収、特集を参照。
- 70 拙著前掲『習慣の教育学』、239頁以降、参照。
- 71 同前書は、この起源を教育思想史として辿っている。
- 72 ちなみに、これは明治期以来輸入されて今日にまで至る「模倣の様式」(mimetic mode)としての授業ではなく、西洋教育史上では古代ギリシャのソクラテスに由来する対話を重視した「変容の様式」(transformative mode)の授業の性格を色濃く示している。たとえば、人文主義を16世紀宗教改革期のドイツで復興させ「ドイツの教師」(Praeceptor Germaniae)と尊称されたメランヒトンも、伝統的な講義をベースとしながら、それ以外に討論や演説といったパフォーマンスを大学教育で重視したことで知られている。詳しくは、拙論「メランヒトンの大学教育改革—再洗礼派との対決のなかで」日本キリスト教教育学会編『キリスト教教育論集』第18号、2010年所収、33-48頁、参照。
- 73 拙稿「『道徳の指導法』の授業デザイン—「道徳教育の理論と実践(小)」の具体的展開について」初等教育専攻編『初等教育学研究叢書』創刊号、2015年所収、15-29頁、拙稿「道徳科授業方法の工夫と特別活動との連携」国士舘大学初等教育学会編『初等教育論集』第17号、2016年所収、参照。
- 74 ヴェーバー『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』大塚久雄訳、岩波文庫、1989年、366頁。